



A PRÁTICA AVALIATIVA E AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

THE EVALUATIVE PRACTICE AND THE CONCEPTIONS OF EDUCATION

LA PRÁCTICA EVALUACIÓN Y LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN

Miryan Cruz Debiasi¹
Alice Baggio Weber²
Ademir Damazio³

Resumo: Compreende-se, que a prática avaliativa é um ato intencional, articulada a uma concepção de educação e atuam em unidade uma concepção de: educação, prática pedagógica e de avaliação. O objetivo foi analisar as práticas avaliativas realizadas por professores da Educação Básica em articulação com a concepção de educação adotada em suas práticas pedagógicas. A análise decorreu de um questionário estruturado aplicado aos professores. O estudo evidencia incoerências entre a base teórica e a prática avaliativa. Tal constatação revela a existência de uma fragilidade no entendimento da base teórica↔prática avaliativa, por decorrência, é possível perceber algumas contradições.

Palavras-chave: Prática Avaliativa. Concepção de Educação. Prática Pedagógica. Formação de Professores.

Abstract: It is understood, that the evaluative practice is an intentional act, articulated to a conception of education and act in unity a conception of: education, pedagogical practice and evaluation. The principal was to analyze the evaluation practices realized by Basic Education teachers in articulation with the conception of education adopted in their pedagogical practices. The analysis was based on a structured questionnaire applied to teachers. The study shows inconsistencies between the theoretical basis and the evaluative practice. This finding reveals the existence of a fragility in the understanding of the theoretical basis - practical evaluation, as a result, it is possible to perceive some contradictions.

Keywords: Evaluative Practice. Conception of Education. Pedagogical Practice. Teacher training.

Resumen: Se comprende que la práctica evaluativa es un acto intencional, articulado a una concepción de educación y actúan en unidad una concepción de: educación, práctica pedagógica y de evaluación. El fue analizar las prácticas evaluativas realizadas por profesores de la Educación Básica en articulación con la concepción de educación adoptada en sus prácticas pedagógicas. El análisis se debió a un cuestionario estructurado aplicado a los profesores. El estudio evidencia incoherencias entre la base teórica y la práctica de evaluación. Tal constatación revela la existencia de una fragilidad en el entendimiento de la base teórica de la praxis de evaluación, por consiguiente, es posible percibir algunas contradicciones.

Palabras-clave: Práctica Evaluativa. Concepción de Educación. Práctica pedagógica. Formación de profesores.

Envio 20/01/2018

Revisão 28/02/2018

Aceite 25/03/2018

¹ Mestra em Educação. Unibave. E-mail: miryandebiasi@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Básica. E-mail: alice.baggio@hotmail.com.

³ Doutor em Educação. Unesc. E-mail: add@unesc.net

Concepções de educação e a prática avaliativa: unidade necessária

O pressuposto inicial do presente estudo é de que a avaliação não acontece por si mesma, está sempre atrelada a uma concepção de educação que fundamenta a prática pedagógica do professor. Por decorrência as compreensões de avaliação estão atreladas ao entendimento de mundo, de sociedade, de educação, de ensino e de aprendizagem (Luckesi, 2011). Essa afirmação leva ao seguinte questionamento: Quais são essas concepções?

Inicialmente, recorre-se a Saviani (2012b) que ressalta cinco principais concepções de educação: humanista tradicional e humanista moderna, analítica, crítico-reprodutivista e dialética. Todas elas possuem diferenças em relação ao modo de conceber a educação, que implica na atuação do professor, do aluno e, por decorrência, no processo avaliativo.

É nesse âmbito que se apresenta a problema do presente estudo: que concepção de educação embasa a ação de avaliação da aprendizagem da atividade pedagógica de professores da Educação Básica de um município do Sul de Santa Catarina?

Decorrente da problemática da pesquisa, surge o seguinte objetivo geral: analisar as concepções de avaliação e sua articulação com o entendimento de educação, manifestadas por professores da Educação Básica de um município do Sul de Santa Catarina. Para atingir esse objetivo maior, outras mediações são necessárias. Por isso, definimos como objetivos específicos: identificar as concepções de educação e de avaliação da aprendizagem que se manifestam entre os professores das escolas pesquisadas; estudar a compreensão dos professores sobre as concepções de educação articuladamente ao entendimento de avaliação da aprendizagem; evidenciar coerência ou incoerência entre a prática avaliativa dos professores e a concepção de educação revelada por eles.

O entendimento que se torna pressuposto fundamental, no presente estudo, é de que as práticas avaliativas tenham coerência com as concepções de educação para uma efetiva prática pedagógica escolar. Como diz Libâneo (2013), a avaliação é considerada uma tarefa didática frequente e necessária para o trabalho do professor, que tem como objetivo acompanhar todos os passos do processo de aprendizagem do aluno. Por meio da avaliação, os resultados alcançados mediante o trabalho conjunto entre professores e alunos “[...] são comparados com



os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias” (Libâneo, 2013, p. 216).

Essa interface entre ação avaliativa e concepção de educação, consciente ou inconscientemente, se sustenta em uma determinada teoria que abrange não só as especificidades da educação escolar como de diferentes aspectos referentes ao entendimento de sociedade. Como diz Mizukami (2014, p. 03-04), nessa prática pedagógica do professor, está presente, implícita ou explicitamente, uma base teórica que compreende “[...] conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura conhecimento etc.”. Da mesma maneira, a avaliação também se articula a partir de uma referência teórica (Luckesi, 2011). Isso significa que a prática dos professores é sempre intencional.

Nesse âmbito, urge a explicitação de algumas concepções de educação e da prática pedagógica. Para tanto, far-se-á referência às mencionadas por Saviani (2012b) em interface com aquelas tratadas por Libâneo (1988) e Mizukami (2014). A concepção *humanista tradicional* entende que a função da escola é a transmissão dos conhecimentos que foram historicamente acumulados pela sociedade. Libâneo (1998), ao tratar da tendência liberal tradicional, indica que o papel da escola é preparar moral e intelectualmente os estudantes para atuarem na sociedade. Os conteúdos de ensino são transmitidos e expostos verbalmente pelo professor como verdades absolutas, desvinculados das experiências e das realidades sociais dos alunos. Ao tratar das abordagens do ensino, Mizukami (2014) indica que, numa perspectiva tradicional, o professor é quem decide a metodologia de trabalho, a forma de avaliação, os conteúdos e as interações na sala de aula.

A concepção *humanista moderna* compreende que os indivíduos possuem várias diferenças entre si. É preciso considerá-los nas diversas situações e experiências, assim como em interação com outras pessoas (Saviani, 2012b). Por isso, a prática pedagógica “[...] irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos” (Saviani, 2012b, p. 68). Com relação aos processos de ensino, à escola reserva a obrigação de respeitar cada aluno, além de subsidiar seu desenvolvimento e a autonomia (Mizukami, 2014).



Tal concepção é peculiar à tendência que Libâneo (1998) denomina de *liberal renovada progressivista*, que tem sua base no pragmatismo de Dewey, isto é, no Movimento da Escola Nova. O papel da escola é ajustar as necessidades e os interesses de cada aluno às exigências do meio social em que vive. Para tanto, conforme Mizukami (2014), a abordagem dos conteúdos curriculares deve ser de modo tal que se tornem significativos para os alunos. Isso ocorrerá por meio de pesquisa sobre os mais variados assuntos, a fim de que eles possam criticá-los, substituí-los ou aperfeiçoá-los. Portanto, os conteúdos são estabelecidos de acordo com as situações, os desafios e os problemas que cada aluno vivencia, o que torna mais relevante “[...] o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (Libâneo, 1998, p. 25).

Ao professor cabe o papel de dar assistência ao aluno e de facilitar a sua aprendizagem (Mizukami, 2014). A ele também cumpre o papel de orientar e estimular a aprendizagem dos alunos, que têm a principal iniciativa no processo de aprendizagem. Para tanto, a escola os agrupa, em conformidade com as áreas de conhecimento que eles têm interesse em aprender. Em consequência, são necessários vários materiais didáticos e bibliotecas para que os alunos possam pesquisar sobre os temas que escolheram (Saviani, 2012a). Para Mizukami (2014), a ênfase é dada ao sujeito da aprendizagem, ou seja, o aluno que possui o papel central no ensino. Ele é quem está no centro da elaboração e da criação do conhecimento.

De acordo com Saviani (2012b, p. 69), a *concepção analítica* possui certa afinidade com a pedagogia tecnicista, visto que ambas “[...] têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento.” Na pedagogia tecnicista, as práticas pedagógicas tornam-se objetivas e operacionais, ou seja, toda a educação é planejada com base nos objetivos para que não se perca a sua eficiência, o que torna-se um processo educacional mecânico. O importante é aprender a fazer, sendo que professor e aluno ocupam uma posição secundária. Eles se condicionam a um processo planejado e coordenado por especialistas habilitados para tal função. Nas palavras desse autor, professores e alunos estão em “[...] condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2012a, p. 12-13).



Na concepção tecnicista, que Libâneo (1998) a intitula de tendência *liberal tecnicista*, o papel da escola consiste em modelar o comportamento dos seres humanos com a utilização de algumas técnicas. Seu papel é fazer com que os indivíduos se apropriem de certas habilidades e conhecimentos que são úteis para se integrar à sociedade, que produz seres competentes para atuar no mercado de trabalho. A escola adota seu modo único de controle de acordo com os comportamentos que deseja instalar ou manter nos alunos. “Cabe a ela, portanto, manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade [...]” (Mizukami, 2014, p. 29).

Com relação aos conteúdos de ensino, Libâneo (1998) destaca que se referem a algumas informações e princípios, distribuídos em uma sequência lógica. O professor transmite os conteúdos de acordo com um sistema instrucional eficiente no que se refere aos resultados de aprendizagem esperados. Por sua vez, o aluno recebe, fixa e decora tais conteúdos. Essa relação, portanto, é técnica e objetiva. Para Esteban (2013a, p. 111), “O ensino, eixo articulador de todo o trabalho, é entendido como mecanismo de transmissão, enquanto à aprendizagem se confere um papel passivo, tarefa de assimilação, desprovida de significado.” O aluno é visto como um sujeito que deve ser moldado pela ação pedagógica.

O princípio dessa tendência é de que o comportamento humano pode ser modelado e reforçado por meio de recompensas, controle e reforço, tais como: elogios, notas, prêmios, entre outros. O ensino tem como objetivo mudar padrões de comportamentos por meio de treinamento e objetivos estabelecidos (Mizukami, 2014). A aprendizagem será garantida quando o objetivo proposto for atingido. Para Libâneo (1998), a ideia de que é importante a criação de objetivos para se verificar em que medida ocorrem as mudanças de comportamento.

Na concepção *crítico-reprodutivista* “[...] não se põe [...] a questão da prática pedagógica.” (Saviani, 2012b, p. 69). Deste modo, ela não será tratada neste artigo.

Dentre as concepções, Saviani (2012a) também apresenta uma *teoria crítica da educação* chamada por ele *dialética*. Sua luta é contra a discriminação, a seletividade e o rebaixamento do ensino oferecido às classes mais humildes da população, com o intuito de possibilitar a todos um ensino de qualidade. A concepção dialética defende que os alunos se



apropriem dos conhecimentos, que foram produzidos e preservados historicamente pela humanidade, por meio da transmissão do professor para resolver os problemas encontrados na sociedade (Saviani, 2012a).

Libâneo (1998) denomina tendência “progressista crítico-social dos conteúdos”, pois faz uma análise crítica da realidade social. Busca a superação da humanista tradicional, é contra o autoritarismo do professor e defende o papel ativo dos alunos no processo de apropriação dos conhecimentos. É papel da escola, a disseminação dos conteúdos que fazem parte da realidade social dos alunos. Além disso, cumpre a função de preparar o aluno para o mundo adulto, fornecendo-lhe os conhecimentos necessários para que possa ter uma participação ativa na sociedade, com vistas à sua transformação para torná-la mais democrática. Em tal concepção, o objetivo maior é colocar os alunos em situação de confronto em relação aos problemas enfrentados pela sociedade.

Os conteúdos de ensino, apresentados pelo professor, são culturais e universais, mas reavaliados de acordo com as realidades sociais dos alunos. Sendo assim, depois de uma análise crítica dos conteúdos, com a intervenção e orientação do professor, o aluno ultrapassa suas estruturas cognitivas anteriores, que inicialmente são confusas, e constrói um conhecimento mais elaborado e organizado. Dessa forma, “O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a ruptura em relação à experiência pouco elaborada” (Libâneo, 1998, p. 40-41). Nesse processo de ensino, o aluno reflete criticamente sobre o seu contexto e sua realidade social e toma consciência dos fatos, desafios e problemas emergentes. “O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade” (Mizukami, 2014, p. 93).

A educação, de acordo com Mizukami (2014), está voltada para a necessidade de refletir sobre o homem e seu modo de vida. Dessa forma, o aluno se torna o sujeito do processo educativo, com consciência e reflexão crítica da realidade, para que possa ter uma participação ativa na sociedade, com vista à sua transformação.

Numa perspectiva crítica, a avaliação da aprendizagem não é realizada de forma isolada. Trata-se de uma ação da prática pedagógica articulada a uma concepção teórica de educação que defende, sob o mesmo ponto de vista, o homem, o mundo e a sociedade (Luckesi, 2011). Foi somente a partir de 1930, com Ralph Tyler (1902-1994), que se utiliza a expressão “avaliação da aprendizagem”, que teve como referência os cuidados dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos (Luckesi, 2005). Contudo, tal compreensão seguia alguns pressupostos educativos da tendência humanista tradicional.

Uma prática ainda bastante comum, atualmente, é realização de exames escolares em vez de avaliação da aprendizagem. Frequentemente, os professores não realizam diagnósticos da situação de aprendizagem de seus alunos para realizar intervenções. A prática de examinar tem como consequência que o aluno só “aprende” na medida em que memoriza e repete o que foi ensinado. A revelação de sua aprendizagem ocorre por meio de um instrumento de verificação que visa discipliná-lo, compará-lo, classificá-lo e excluí-lo. O importante é a aprovação ou a nota obtida. Seu objetivo, portanto, é a identificação da presença ou da ausência de um conhecimento específico no estudante. No entanto, não traz informação de como está o seu processo de aprendizagem (Esteban, 2013a).

Essa compreensão de avaliação não é atual, pois foi sistematizada nos séculos XVI e XVII pelos padres jesuítas e pelo bispo protestante John Amós Comênio (Luckesi, 2005). O método pedagógico dos jesuítas está organizado em uma obra chamada *Ratio Studiorum*, em que foram estabelecidas várias regras para o funcionamento de um Colégio de Ordem Jesuítica. No seu capítulo que trata das normas para os dias de prova escrita, constam, entre outras, as seguintes regras: não faltar; a partir do momento que a prova for entregue, não será permitido falar com ninguém; levar todo o material necessário, não sendo permitido pedir nada emprestado; tomar cuidado com os alunos que se sentam próximos; em caso de respostas iguais ou semelhantes, os exames serão anulados; assim que entregar a prova, o aluno deverá pegar todos os seus materiais e se retirar da sala imediatamente e em silêncio (os que permanecerem não poderão mudar de lugar); caso alguém não consiga terminar a prova no tempo determinado, deverá entregar o que conseguiu fazer (Silva, s.d.). Outra proposta sobre os exames escolares é



de autoria de John Amós Comênio. Em sua obra, *Didática Magna*, ele ressalta que todos os estudantes se preparam muito bem para as provas quando sabem que realmente elas são para valer (Comenius, 2011).

De acordo com Chueiri (2008), no início do século XX, originou-se uma concepção de avaliação que utilizava processos de medição. A avaliação era compreendida como medida, cujos resultados eram quantificados. Sousa (2007, p. 34) aponta que “[...] medida é um procedimento [...] que fornece dados quantitativos. Quando se tem a representação de uma quantidade ou grau dos comportamentos apresentados pelo aluno, tem-se uma medida.” O objetivo maior dessa avaliação está centrado nas mudanças de comportamento que podem ser observadas e quantificadas (Franco, 2007). Um dos principais expoentes dessa concepção é Thorndike. “Com Robert Thorndike, ganharam relevância os testes e medidas educacionais [...] resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos” (Sousa, 2007, p. 27).

Na década de 1930, ampliou-se a ideia de medir as capacidades dos alunos com a utilização de testes padronizados. Com isso, foi necessário incluir novos instrumentos, como: “[...] testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento [...] e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal [...]” (Saul, 2010, p. 28). Surge a prática, cunhada por Ralph Tyler, da avaliação da aprendizagem. Para Tyler (1949), a avaliação possui como objetivos verificar se as expectativas de aprendizagem alcançam os resultados esperados. Em suas palavras, “O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino” (Tyler, 1949, p. 98-99). Como esses objetivos buscam a produção de mudanças no comportamento dos alunos, a avaliação é percebida como um processo que se define à medida em que elas acontecem. É importante destacar que os objetivos elencados devem ser redigidos com bastante clareza para que realmente seja possível a análise e avaliação do comportamento desejado (Tyler, 1949).



Nessa perspectiva, a avaliação é realizada mediante objetivos que levam em consideração as mudanças comportamentais desejadas e os aspectos a serem medidos nos alunos (Esteban, 2013a).

Essas concepções de avaliação se configuram em uma abordagem quantitativa que, de acordo com Saul (2010), não oferece informações satisfatórias para mostrar o que realmente os alunos aprendem. Isso porque a ênfase está no produto, ou seja, na nota que o aluno obteve e no resultado das aprendizagens.

Em contraposição a essa abordagem, surgiram propostas para uma concepção qualitativa de avaliação, com ênfase nos processos e não nos produtos de aprendizagem. Isso porque envolve a participação e interação dos alunos, o que requer utilização de um conjunto de técnicas, de intervenções e de orientações. Saul (2010, p. 49) indica que “Compreender o significado de produtos complexos a curto e longo prazo, explícitos e ocultos, requer uma mudança de orientação, uma troca de polo: da ênfase nos produtos à ênfase nos processos.”

Para Demo (2005), no ambiente escolar, todo o processo de aprendizagem é muito mais importante que simplesmente o produto final. É mais relevante a efetiva aprendizagem dos alunos que os resultados quantitativos. A avaliação qualitativa tem como objetivo central “[...] a compreensão dos processos, dos sujeitos e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo.” (Esteban, 2013b, p. 26). Seu objetivo não é as generalizações, pois se interessa mais pela particularidade dos alunos, o que exige mais tempo e dedicação do professor avaliador (Demo, 2010).

Esse tipo de avaliação tem como objetivo a compreensão das habilidades que foram desenvolvidas e os conhecimentos aprendidos pelos alunos, a fim de perceber o que ainda não foi desenvolvido ou aprendido. Dessa forma, a avaliação se caracteriza como uma atividade participativa e de diálogo, mediante um processo contínuo em que professores e alunos possam criar estratégias para intervir no processo de aprendizagem (Esteban, 2013a).

Ainda, numa perspectiva de avaliação qualitativa, Hoffmann (2014) defende uma concepção de avaliação mediadora. Para a autora, avaliar significa observar os alunos individualmente e proporcionar-lhes momentos nos quais eles possam expressar suas opiniões,



discutir sobre situações problematizadoras e realizar diversas atividades individuais. Além disso, buscar o entendimento das respostas apontadas pelos alunos. Por isso, importa realizar comentários sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos com o objetivo de auxiliá-los em suas dificuldades. Ou seja, em vez de simplesmente atribuir pontos a certas tarefas ou apontar se elas estão certas ou erradas, é necessário “[...] atribuir significado ao que se observa, valorizando ideias, dando importância a suas dificuldades, sugerindo-lhe prestar atenção nas próprias respostas” (Hoffmann, 2014, p. 85).

Gadotti (2010), ao apresentar o prefácio do livro *Avaliação qualitativa* de Pedro Demo (2010), comenta que a avaliação não é somente uma questão técnica, mas também política. Pode ser autoritária, mas também se constituir em parte de um projeto em que professor e aluno tenham uma mudança qualitativa. Para esse o autor, o que alguns chamam de avaliação emancipadora, ele denomina de concepção dialética da avaliação.

Na avaliação qualitativa, em uma perspectiva dialética, os dados quantitativos não deixam de ter relevância. “Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis” (Demo, 2010, p. 13). Isso significa que não se dispensa nem elimina os dados quantitativos, mas não fica somente com eles, pois a pretensão é ultrapassá-los, isto é, são elementos de reflexão (Demo, 2005). Ambas as modalidades de avaliação possuem a sua razão de existir e de agir na realidade. Ainda que as duas possam se repelir, também necessitam uma da outra. Dessa forma, cada uma possui suas próprias características, sendo que uma não é inferior à outra (Demo, 2010). Por exemplo, na concepção humanista moderna, a concepção qualitativa de avaliação possui diferenças ao substituir a nota por conceitos, além de considerar a atitude do aluno e seu esforço durante as atividades, contudo difere da ideia de Demo (Mesquita; Coelho, 2008).

O breve diálogo estabelecido aqui mostra que as questões atinentes às práticas avaliativas são permeadas por uma série de complexidades que não se resumem ao trabalho pedagógico. Isso implica a compreensão de outros processos, como a proposta pedagógica escolar e a concepção de educação que a fundamenta, bem como a função social da escola na atual conjuntura social.

O processo de investigação da unidade: concepção de educação, prática pedagógica e prática avaliativa

Para investigar as concepções de educação e as práticas avaliativas, delimitou-se a análise aos professores que atuam no período matutino em classes escolares do 4º e do 5º ano do Ensino Fundamental I. São em número de 11 (onze) que exercem suas atividades pedagógicas em 05 (cinco) escolas urbanas da rede municipal de um município do Sul de Santa Catarina. A análise centra-se nas seguintes categorias: as características da concepção de educação que norteia a prática pedagógica dos professores; características das práticas avaliativas utilizadas pelos professores; a concepção de avaliação que embasa a prática dos docentes; e a compreensão de avaliação nas perspectivas quantitativa e qualitativa. Para a coleta os dados, optou-se por um questionário contendo quatro (04) questões objetivas de múltipla escolha. Houve questões que alguns professores responderam a mais de uma alternativa.

A primeira questão tinha por finalidade que os professores explicitasse as características da concepção de educação que norteia as respectivas práticas pedagógicas. Como referência foi utilizado os estudos de Saviani (2012b) com exceção da concepção crítico-reprodutivista por não possuir uma proposta pedagógica. As alternativas de respostas eram: a) o professor possui papel central e tem como função transmitir os conhecimentos aos alunos, que devem assimilá-los; b) o professor tem o papel de orientar e estimular a aprendizagem dos alunos, que possuem papel principal no processo de aprendizagem; c) criar objetivos para verificar em que medida ocorre a aprendizagem e as mudanças de comportamento. O professor transmite os conteúdos e o aluno os recebe e os decora; d) ser contra o autoritarismo escolar e defender o papel ativo dos alunos no processo de apropriação dos conhecimentos. Aos alunos oportuniza a reflexão crítica da realidade que oferece condições para uma participação ativa na sociedade, passível de transformação.

Cinco (05) professores responderam que se norteiam pela concepção em que o professor tem o papel de orientar e estimular a aprendizagem dos alunos, os quais possuem papel principal no processo de aprendizagem (humanista moderna). Nessa concepção, a ênfase do processo de ensino e aprendizagem se estabelece na espontaneidade e criatividade do aluno (Mesquita;

Coelho, 2008). Sendo assim: “Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela.” (Libâneo, 1998, p. 26). Portanto, não há interferência do professor, apenas auxilia na aprendizagem.

Oito (08) professores (dois deles responderam a mais de uma alternativa) se orientam pelas características da concepção de educação que Saviani (2012a) denomina dialética. Vale lembrar que nessa concepção, o aluno participa ativamente no processo de elaboração conceitual. Isso ocorre a partir de uma reflexão crítica de temas relacionados com sua realidade social, o que deixa de apropriar-se de um conhecimento confuso para uma aquisição mais clara e elaborada (Libâneo, 1998). Segundo Saviani (2012b), essa concepção busca a solução dos problemas encontrados na sociedade, tendo um importante papel no processo de sua transformação, para torná-la mais democrática. No entanto, será que ela de fato se apresenta na atual sociedade? Estão claras para os professores que responderam a essa questão as implicações de tal concepção?

Nenhum dos professores respondeu que norteia sua prática pelas características das concepções de educação que Saviani (2012b) denomina humanista tradicional e/ou analítica. Em outras palavras, nenhum dos professores se considera envolvido em prática tradicional ou com princípios tecnicistas.

Na segunda questão, o objetivo era que os professores indicassem as características das suas práticas avaliativas da aprendizagem. No questionamento, a referência foi os estudos de Luckesi (2011), o qual enfatiza que a avaliação da aprendizagem está sempre atrelada a uma concepção de educação que fundamenta a prática pedagógica do professor. As alternativas a essa questão ficaram assim definidas: a) entender que o aluno aprende quando memoriza e repete o que foi ensinado, cabendo ao professor avaliar se ele foi capaz de responder às perguntas adequadamente; b) defender que a aprendizagem, as habilidades e as mudanças de comportamento dos alunos podem ser quantificadas e medidas de acordo com objetivos estabelecidos; c) considerar o aluno, o ensino e a aprendizagem o centro de todo o processo,



sendo necessário que se respeite o ritmo individual e as diferenças de cada sujeito, caracterizando-se como uma atividade participativa e de diálogo.

Um (01) respondeu que é a concepção que o aluno aprende quando memoriza e repete o que foi ensinado. Outro (01) professor norteia a sua prática na concepção que defende que a aprendizagem, as habilidades e as mudanças de comportamento dos alunos podem ser quantificadas e medidas de acordo com os objetivos estabelecidos. Onze (11) respostas referem-se às práticas com uma concepção que considera o aluno, o ensino e a aprendizagem o centro de todo o processo.

O modo de organização das questões propiciou para que se identificasse coerências e inconsistências entre as concepções dos professores de educação e avaliação, por exemplo. Isso já se revela na segunda questão, pois, anteriormente, nenhum professor indicou a opção por uma concepção humanista tradicional ou analítica (tecnicista) de educação, por consequência, se esperava não alicerçar a sua prática avaliativa com características tradicionais (de exames escolares) ou tecnicistas (de medida). Entretanto, quando a referência são as características da compreensão de avaliação, as contradições surgiram. Isso se manifesta quando um (01) professor assinala que norteia a sua prática pedagógica pelas características da concepção que relaciona a aprendizagem com a memorização e a repetição daquilo que foi ensinado. “Esta avaliação se apoia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação e exclusão” (Esteban, 2013a, p. 100). O aluno é avaliado pela quantidade exata de informações que ele é capaz de reproduzir (Mizukami, 2014). A concepção de avaliação que tem como referência principal os exames escolares, adota por base a perspectiva tradicional de educação, nomeada por Saviani (2012b) de concepção humanista tradicional.

Outro (01) professor norteia a sua prática pedagógica pelas características da concepção em que há a criação de objetivos que indicam os resultados de aprendizagem e as mudanças comportamentais esperadas, que se medem sem considerar o processo de aprendizagem (Esteban, 2013a). Tal concepção tem afinidades com uma perspectiva analítica e, em termos pedagógicos, se atrela à pedagogia tecnicista.



Todos os professores (11) responderam que norteiam suas práticas pedagógicas pelas características da concepção cuja ênfase está direcionada a todo o processo de ensino e aprendizagem. Tem como objetivo a obtenção das informações suficientes sobre a aprendizagem dos alunos para fazer as devidas reformulações e orientações didáticas. Por isso, deve respeitar as diferenças de cada sujeito (Saul, 2010). Apesar de essa proposta avaliativa demonstrar uma tentativa de superação das perspectivas tradicionais e tecnicistas, não é possível inferirmos se a concepção de avaliação se assemelha a uma proposta crítica ou com ênfase na subjetividade, como ocorre, por exemplo, na proposta escolanovista. Contudo, é possível a inferência de que se trata de uma concepção qualitativa que leva em conta o esforço, o êxito e as atitudes da criança, porém dispensa o enfoque quantitativo, ao substituir as notas pelos conceitos (Mesquita; Coelho, 2008).

Outro questionamento, a partir das características elencadas na questão anterior, voltou-se à identificação da concepção de avaliação da aprendizagem que norteia a prática pedagógica dos professores pesquisados. As referências para as respostas ficaram assim definidas: a) concepção de exames escolares; b) concepção de medida, cuja aprendizagem pode ser medida e quantificada; c) concepção qualitativa de avaliação. Um (01) professor respondeu que norteia a sua prática pedagógica com a concepção dos exames escolares; três (03) pela concepção de medida; nove (09) apresentam uma concepção qualitativa de avaliação; e, dois (02) norteiam suas práticas com outras concepções, sendo uma a autoavaliação e outra o processo de ensino-aprendizagem. No total, foram quinze (15) respostas a essa questão.

Ao comparar com a questão anterior, com relação aos exames escolares, não houve contradições nas respostas. Entretanto, em relação à concepção de medida e de avaliação qualitativa, surge novamente paradoxos nas respostas. Isso porque, na questão anterior, apenas um (01) professor indicou que norteia a sua prática pedagógica com as características da concepção de medida. Porém, na questão em análise, três (03) professores responderam que se orientam por essa concepção (medida), a qual se apoia na ideia de que é possível medir a aprendizagem dos alunos e os aspectos observáveis (Esteban, 2013a). Nesse sentido, Mizukami (2014, p. 35) assevera que a finalidade é "[...] de se conhecer se os comportamentos finais



desejados foram adquiridos pelos alunos.” No entendimento de Tyler (1949), esse tipo de avaliação é realizado de acordo com objetivos previamente estabelecidos, por meio dos quais se pretende saber em que medida está havendo mudanças no comportamento dos alunos.

Na questão sobre as características da avaliação (questão 02), no que diz respeito às características da concepção qualitativa de avaliação, onze (11) professores apontaram que se norteiam por tal concepção. Porém, nove (09) professores responderam que se orientam por meio dessa mesma concepção, ao mencionarmos apenas seu nome.

De acordo com Esteban (2013a), na concepção qualitativa de avaliação, a ênfase está no processo de ensino e aprendizagem e no sujeito que conhece, ou seja, no aluno. A autora enfatiza que a autoavaliação tem grande valor, pois, por meio dela, o sujeito constrói a sua própria resposta. Percebemos que na questão em foco houve uma certa incoerência por parte de dois (02) professores, ao optarem por outras concepções de avaliação, mas mencionaram a autoavaliação e o processo de ensino aprendizagem, que fazem parte da concepção de avaliação qualitativa. Ainda assim, conforme mencionamos anteriormente, a compreensão de Demo (2010) ressalta que a avaliação qualitativa, numa perspectiva crítica, não elimina os dados quantitativos. Por sua vez, a concepção qualitativa, com base na concepção humanista moderna, que guia a pedagogia nova, sugere que as notas sejam eliminadas e substituídas pelos conceitos (Mesquita; Coelho, 2008).

Como dito, o ideal é exista uma articulação coerente entre as concepções de educação e de avaliação. Contudo, os onze (11) professores alegaram que se orientam pela concepção de educação humanista moderna ou pela dialética, as quais não se articulam com a concepção de medida e dos exames escolares. Aqui, houve incoerência por uma parte dos professores.

Na última questão, buscou-se a evidência da compreensão dos professores com relação à avaliação qualitativa e quantitativa. Como referência, estabeleceu-se como alternativas: a) a avaliação qualitativa não dispensa nem elimina a avaliação quantitativa; b) a avaliação qualitativa dispensa e elimina a avaliação quantitativa. Nove (09) professores assinalaram que a avaliação qualitativa não dispensa nem elimina a avaliação quantitativa. Dois (02) professores assinalaram a resposta com teor contrário.



Percebe-se que existem equívocos por parte dos professores que se orientam pela concepção de avaliação qualitativa e pelas concepções de educação humanista moderna e dialética. É necessário comentar que, apesar de todas as contradições aqui já expostas, na primeira questão, cinco (05) professores apontaram que se orientam pelas características da concepção humanista moderna, guia da pedagogia nova, e oito (08) professores apontaram que se orientam pelas características da concepção dialética, muito embora, pode-se inferir que ambas fazem parte de uma concepção qualitativa, porém com objetivos diferentes.

A avaliação qualitativa enfatiza o processo de ensino-aprendizagem, no entanto ela “[...] não rejeita os dados quantitativos nem sugere que se esqueçam os resultados.” (Saul, 2010, p. 50). Para Demo (2010), em uma perspectiva dialética, não faz sentido eliminar a avaliação quantitativa da avaliação qualitativa, desde que seja realizada corretamente e com cuidado. Entretanto, há que se ter em mente que a concepção humanista moderna propõe que a avaliação qualitativa dispense o aspecto quantitativo, ou seja, na pedagogia nova, as notas são substituídas por conceitos (Mesquita; Coelho, 2008). Dessa forma, os dois (02) professores que escolheram a opção em que a avaliação qualitativa dispensa e elimina a avaliação quantitativa supõe-se que sustentam suas práticas em uma concepção de educação humanista moderna.

Ao final da análise, constatou-se que cinco (05) dos onze (11) professores foram coerentes do início ao fim em suas respostas, seguindo uma concepção de avaliação qualitativa articulada a uma concepção dialética de educação. Os outros seis (06) apresentaram incoerências em algumas de suas respostas. Portanto, a concepção de avaliação não atende aos princípios da referida concepção de educação. Ainda assim, por se tratar de um instrumento de pesquisa com questões fechadas e que são tratadas em termos quantitativos em conjunto, não é possível estabelecer se, individualmente, as cinco (05) respostas foram coerentes.

A incoerência remete à Pimenta (2012) ao ressaltar que é preciso investir na formação de professores para que eles adquiram experiência, conhecimento e os saberes pedagógicos necessários para exercer a docência. Os saberes pedagógicos dizem respeito aos pressupostos referentes à educação e à pedagogia, tais como: o relacionamento entre professor e aluno, apropriação do conhecimento e maneiras de ensinar. É importante que os docentes se apropriem



desses conhecimentos teóricos, pois eles dão fundamento às suas práticas pedagógicas. Cada concepção privilegia um ou outro aspecto do processo pedagógico e, por consequência, o perfil da formação dos estudantes.

O fato é que tal cenário mostra a fragilidade de alguns professores acerca da clareza sobre a sua concepção teórica e de avaliação, o que permite a revelação de contradições de seus entendimentos. O discernimento da coerência de suas compreensões entre educação e avaliação é importante para a atividade docente, pois “[...] a avaliação escolar não está sendo efetuada gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que por sua vez traduz uma concepção teórica da sociedade” (Luckesi, 2011, p. 28). Percebeu-se que, apesar de os professores relatarem que se orientam por determinada concepção, em sua prática pedagógica não se evidencia a predominância da linha teórica ou da concepção que afirmaram seguir. Ou seja, “[...] é nítido o descompasso entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos e o que realizam, de fato, na prática” (Mizukami, 2014, p. 116).

Para não finalizar

A pretensão, no presente estudo, foi a análise das diferentes concepções de avaliação da aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas dos professores de Escola Básica de um município do Sul de Santa Catarina e sua articulação com as concepções de educação. Grande parte dos professores respondeu que se orienta por uma concepção que pretende superar os mecanismos autoritários, passivos e de exclusão. Nesse âmbito, a maioria se orienta por uma concepção de avaliação e também de educação que pretende ultrapassar as concepções tradicional e tecnicista.

Constatou-se que houve incoerências nas respostas, pois alguns professores optaram por certa concepção de avaliação que não se articula com a concepção de educação que eles indicaram como sendo a base de sua prática pedagógica. Ou, então, supõe-se que não conseguiram associar as características da concepção de avaliação que norteiam a sua prática ao nome da mesma.

Os estudos aqui realizados permitiram a explicitação e reflexão de diferentes concepções de educação, de avaliação e da prática pedagógica dos professores, com o pressuposto da necessidade de uma unidade entre elas para não cair em incoerência. Nesse âmbito, torna-se inadmissível a inconsistência entre uma postura teórica de educação, homem e sociedade e, por sua vez, a adoção de outra em relação à avaliação

De maneira geral, percebe-se que há falta de entendimento, por parte dos professores pesquisados, no que diz respeito às concepções de educação e de avaliação da aprendizagem na sua atividade pedagógica. À primeira vista, ainda não há uma nítida compreensão sobre cada uma dessas concepções ou sobre suas características. Nesse âmbito, vale o esclarecimento de que o presente estudo é apenas um momento – diagnóstico – de outros mais amplos, necessários ao esclarecimento e reflexão referente ao seu objeto. Ele aponta possibilidades de continuidade da pesquisa em duas circunstâncias. Uma delas é colocar os professores em situação que eles possam manifestar suas verdadeiras compreensões. A outra é o estudo dessas manifestações na sala de aulas, isto é, na práxis do contexto escolar.

Contudo, o estudo traz indícios da necessidade de a temática ser objeto do processo de formação de professores, tanto na inicial quanto na continuada. Nesse caso, a referência especial é para os aspectos teórico-filosóficos dos conhecimentos relativos à educação e à pedagogia, bem como do exercício da docência com consciência e clareza quanto à finalidade formativa.

Referências

- CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.l.], v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2018.
- COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: WMF, 2011.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- DEMO, P. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Perspectivas**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 7, p. 106-115, jan./jul. 2005. Disponível em: <file:///D:/Dados%2024-04-12/Dados%20C/Usuario/Downloads/241-667-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2018.

ESTEBAN, M. T.. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2 ed. Petrópolis: De Petrus et al, 2013a.

ESTEBAN, M. T. (Org.). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: **Escola, currículo e avaliação**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 13-37.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 13-26.

GADOTTI, M. Prefácio. In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15 ed. Santo André, SP: Loyola, 1998.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MESQUITA, M. de F. M.; COELHO, M. H. M. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 2014.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SILVA, L. A. **O método pedagógico dos jesuítas**: o Ratio Studiorum. [S.l.: s.n., s.d.]. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm>. Acesso em: 22 jan. 2018.



SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 27-49.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 10 ed. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1949.